



# Qué piensan los estudiantes sobre los contenidos lingüísticos y cómo corrigen los docentes<sup>1</sup>

*What do students think about linguistic content and how do teachers correct*

Recibido  
10|09|19

Aceptado  
13|02|20

Publicado  
30|06|20

**Diana Moro**

diana.morog@gmail.com

**Nora Forte**

fortenora@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

## RESUMEN

Los conocimientos gramaticales constituyen un bagaje necesario para el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, en el ámbito de la educación secundaria, existe una gran heterogeneidad en cuanto a la enseñanza de estos saberes formales y a los modos en que los estudiantes se apropian de ellos. Este artículo, por un lado, tiene como propósito indagar en las representaciones sociales y actitudes que los estudiantes poseen respecto de los saberes gramaticales y las actividades escolares vinculadas con las prácticas de escritura. La metodología consistió en el relevamiento y análisis de las opiniones obtenidas a través de la realización de una encuesta a estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Argentina). Las instituciones educativas seleccionadas corresponden a establecimientos de gestión pública y privada. Se trata de una investigación de tipo cualitativa y el instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario, organizado a partir de preguntas semidirigidas y de respuesta abierta. Las muestras obtenidas manifiestan, entre otras cuestiones, que los estudiantes reconocen que necesitan de los “conocimientos de la lengua” para producir textos, pero circunscriben esos saberes al nivel de la normativa (ortografía, puntuación). Por otro lado, se analiza, en una muestra de protocolos, la forma en que los docentes realizan intervenciones en la escritura de los estudiantes. Ambos relevamientos muestran la escasa sistematización en la escuela del instrumental lingüístico necesario para una escritura autónoma.

**Palabras clave:** Didáctica de la Escritura; Gramática; Nivel Secundario.

## ABSTRACT

Grammar knowledge is a necessary baggage for learning writing. However, in the field of secondary education, there is great heterogeneity in terms of teaching of this formal knowledge and the ways in which students appropriate them. This article, on the one hand, is intended to investigate the social representations and attitudes that students have regarding grammar knowledge and school activities related to writing practices. The methodology consisted of the survey and analysis of the opinions obtained through the conduct of a survey of students of the Oriented Cycle of the secondary level of the city of Santa Rosa, La Pampa (Argentina). The selected

<sup>1</sup> Versiones preliminares de este trabajo fueron leídas en el IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO 2018, Cuenca-Ecuador.



educational institutions correspond to public and private management establishments. This is a qualitative investigation and the instrument used for data collection was a questionnaire, organized based on semi-directed questions and open response. The samples obtained show, among other issues, that students recognize that they need the “knowledge of the language” to produce texts but circumscribe that knowledge at the level of the regulations (spelling, punctuation). On the other hand, we analyze, in a sample of texts produced by students, the way in which teachers carry out interventions in that writing. Both surveys show the poor systematization in the school of the linguistic instruments necessary for autonomous writing.

**Key words:** Didactics of Writing; Grammar; Secondary Level.

## INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década de 1980, en coincidencia con la apertura democrática, en Argentina, el enfoque comunicativo tuvo una amplia adhesión, como reacción a un modo limitado de enseñar lengua, centrado en prácticas que consolidaban un aprendizaje memorístico y mecánico a través de métodos de etiquetado y desprovisto de articulación con el uso. En ese contexto y con el auge de este enfoque que hacía eje en el uso del lenguaje y no en la descripción, se redujo considerablemente el lugar de los conocimientos gramaticales. Así, la enseñanza de la Gramática como disciplina formal fue relegada del currículum oficial del nivel secundario y, aún hoy, los conceptos referidos a la descripción del sistema de la lengua se reducen -o bien se eliminan- del repertorio de contenidos considerados significativos por los docentes de Lengua y Literatura. Sin embargo, uno de los postulados del enfoque comunicativo señala que es necesario establecer objetivos pedagógicos para determinar qué contenidos lingüísticos resultan adecuados según el desarrollo de las competencias que un sujeto necesita para interactuar en la sociedad. En este sentido, Jean Paul Bronckart, en un libro clásico publicado en 1985, postula que para la configuración de una Didáctica de las lenguas se requiere partir de “la inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia” y de una “renovación del análisis del conjunto de los aspectos de la pedagogía de las lenguas” (108). Más adelante, en ese mismo texto, expone:

Todos o casi todos los especialistas de la enseñanza están de acuerdo sobre la necesidad de “hacer” gramática, pero ¿para qué y cómo? Las dos cuestiones están íntimamente ligadas, pues solo es útil hacer gramática (“¿para qué?”) si se propone algún tipo de método (“¿cómo?”). Se puede pensar, ante todo que, aunque la lengua no constituya un objeto como los otros es un tema de reflexión intrínsecamente interesante, sobre el cual los alumnos pueden ejercer sus facultades de análisis y de descubrimiento (111).

Como puede verse con claridad en esa cita, el enfoque comunicativo como postulado teórico no es responsable del exilio de los contenidos gramaticales del currículum. Es más, la supresión de contenidos y la no “renovación” de los modos de enseñanza impactaron, de manera directa, en aquello que se priorizaba, es decir, el fortalecimiento de estrategias para el desarrollo de la escritura autónoma. Se percibe así una real paradoja puesto que, para aprender a escribir, no solo se necesitan herramientas conceptuales procedentes de la lingüística textual sino, fundamentalmente, aquellos conocimientos gramaticales que permitan la reflexión sobre el sistema y con ello, la adquisición de un modo de escritura.

En los últimos años, la escasa competencia escritora de quienes ingresan al mercado laboral o a los estudios universitarios suele ser un tema frecuente en los debates académicos. Esto se evidencia en los diagnósticos efectuados a estudiantes ingresantes a la universidad<sup>2</sup> y se manifiesta también en los ámbitos administrativos, en los que han ingresado empleados jóvenes, quienes no disponen de las herramientas lingüístico-gramaticales necesarias para tomar decisiones autónomas respecto de la escritura cotidiana que les demandan, ya sea las tareas académicas, ya sea su trabajo, respectivamente (Moro-Forte).

Por otra parte, en el caso de la Provincia de La Pampa, se suma otra problemática que complejiza aún más el escenario educativo del secundario: la falta de profesores de Lengua y Literatura. Este espacio curricular en las aulas pampeanas -ya sea en instituciones de gestión pública como de gestión privada- suele estar a cargo de profesores de diferentes disciplinas (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación e incluso, Psicopedagogía), profesores de educación inicial y primaria y, en el mejor de los casos, por estudiantes de la carrera profesorado en Letras. Las planificaciones y los programas de

<sup>2</sup> Entre otros, pueden mencionarse: Gaiser, María Cecilia. *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical* (2017); Carlino, Paula. “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?” (2008), además de múltiples presentaciones en debates y reuniones académicos.

Lengua y Literatura, específicamente del nivel orientado, manifiestan las paradojas existentes entre los discursos oficiales y la realidad de las aulas: puntualizan los objetivos del área, desagregan algunos contenidos gramaticales de forma aislada, pero en general no se vinculan estas cuestiones con las etapas de la escritura, es decir, con el proceso de escribir. En tal sentido, su enseñanza se convierte en una «actividad espontánea» en la que se le solicita al estudiante que escriba un texto sin una planificación previa y sin la recomendación de que se establezca el proceso de revisión, corrección y edición<sup>3</sup>. Precisamente, en el desarrollo de las etapas de este proceso, los saberes gramaticales desempeñan un rol fundamental porque permiten a los aprendices no solo tomar decisiones sobre las convenciones del código sino, además, asegurar la coherencia, la cohesión, la consistencia y la lógica del texto elaborado.

Si bien en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2006 y 2012) y en los *Materiales curriculares* provinciales (2009 y 2013), se recomienda la práctica de la reflexión metalingüística no se ha generalizado un modo didáctico que logre con este cometido curricular. En la práctica áulica, se percibe una oscilación entre dos actitudes de los docentes que definen el perfil de las clases de lengua, en cuanto al desarrollo de los contenidos lingüísticos: una que parte de los conceptos gramaticales y realiza ejercicios mecánicos de aplicación formal, sin vincular tales conceptos con la comprensión y producción textual y, otra actitud, que habida cuenta de la complejidad que supone enseñar conocimientos especializados, opta directamente por no ocuparse de ellos. Como resultado, nos hallamos en un escenario complejo: existe una gran heterogeneidad en cuanto a: 1) la adquisición de saberes gramaticales por parte de quienes cursan los estudios secundarios; 2) los modos en que los estudiantes - en el mejor de los casos - se apropian de ellos y 3) el abordaje dispar y mecánico que realizan los docentes respecto de los contenidos sintácticos, semánticos y morfológicos.

En este trabajo, presentaremos, por un lado, una descripción y análisis de las valoraciones y actitudes que tienen estudiantes del Ciclo Orientado del nivel secundario de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Argentina), acerca de saberes gramaticales y de actividades escolares vinculadas con prácticas de escritura. Por otro lado, mostraremos cómo esas representaciones tienen un correlato con el modo en que los docentes realizan intervenciones en la escritura de los/as estudiantes.

## MARCO TEÓRICO

Desde hace más de una década, en países de habla hispana -Argentina, Chile, Perú, Colombia, entre otros, como así también en España- se han desarrollado numerosas investigaciones que abordan la compleja relación entre las prácticas de lectura y de escritura en los diferentes niveles educativos.<sup>4</sup> Una de las temáticas convocantes es la indagación en las representaciones sociales de los estudiantes sobre estas prácticas porque esto implica rastrear un imaginario, es decir, determinar “qué saben, qué creen y qué hacen los estudiantes con la lectura y la escritura. Las representaciones hacen referencia a un objeto y dan a conocer la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno o una práctica” (Ortiz Casallas 2009: 130).

Para delimitar el modo en que los estudiantes entienden y explican los vínculos entre “el saber gramatical” y las prácticas de escritura, se parte del concepto de “representación social” que proviene de la psicología social (Moscovici 1979; Jodelet 1984; Mora 2002) y fue reformulado en otros campos de conocimiento, como por ejemplo en el área de la lingüística (Arnoux y Bein 2018). Siguiendo a J. A. Castorina, A. Barreiro y A. G. Toscano, entendemos la «representación» como una forma de conocimiento socialmente elaborada, que se constituye a partir de experiencias propias del sujeto, de otras

<sup>3</sup> Respecto de modelos para la enseñanza de la escritura, a nuestro criterio el más integral es el propuesto por el Grupo Didactext. Universidad Complutense de Madrid 2003/2015.

<sup>4</sup> La Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Lectura y la Escritura es una red de docencia e investigación con sede en la mayoría de los países de América del Sur, Centroamérica y el Caribe. Se cuentan entre sus miembros especialistas en la temática con investigaciones de gran alcance.

informaciones y formas de pensamiento que se reciben y se transmiten por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Al respecto, son interesantes las afirmaciones de Castorina cuando, en un estudio reciente, señala:

El concepto de RS puede ayudar a comprender las creencias involucradas en la interacción entre docente y alumnos en esas condiciones, cómo ve el grupo de alumnos las relaciones ternarias con el maestro y el objeto. En nuestro caso adquiere interés especial el reconocimiento de que el involucramiento o el compromiso del alumno se asocian con sus propias RS que pueden distorsionar o no las intenciones del docente. Incluso se pueden analizar las distancias entre el diseño de un programa de actividades y su implementación en el aula. (2005:10)

En efecto, las representaciones sociales son percepciones mutables que actúan sobre la estructuración del mundo y delimitan las posiciones de los sujetos en su articulación con otros grupos y, además, son implícitas porque los sujetos no son conscientes de su existencia. Por ello, para acceder a su estudio, es necesario partir del lenguaje: “el investigador, a partir de diferentes técnicas y herramientas, puede rastrear su emergencia en la materialidad discursiva y construir las representaciones que subyacen en el imaginario de un grupo” (Savio 2015: 6).

En concomitancia con lo anterior, en este estudio, se ve involucrada la concepción respecto de los saberes gramaticales. En tal sentido, y como punto de partida conceptual, a efectos de una postura didáctica, acordamos con Di Tullio en que, como hablantes nativos, poseemos un conocimiento internalizado de esa lengua -el saber hacer-: se trata de saberes intuitivos que permiten comprender y producir oraciones aceptables, juzgar su gramaticalidad o agramaticalidad e incluso reconocer ambigüedades. Pero tomar distancia de la lengua y convertirla en objeto de estudio supone adoptar otra perspectiva: nos referimos al conocimiento sistemático del funcionamiento de la lengua -el saber científico-, que es restringido, proposicional y que requiere del desarrollo de operaciones cognitivas para su aprendizaje como, por ejemplo, la abstracción y la generalización. Tal como sostiene L. Ochoa Sierra, “La gramática que el alumno empieza a descubrir en la escuela debe responder a una presentación sistemática, global, coherente y económica de los diferentes hechos de la lengua” (2008: 18), cuya programación debería ser gradual y debería asegurarse desde los primeros cursos del sistema educativo. A su vez, y en relación con ese descubrimiento, resulta necesario, a partir del giro funcional de la enseñanza de la lengua, considerar el rol del metalenguaje en el terreno de la cognición y su estatuto teórico didáctico. Sobre el primer aspecto, es relevante la conclusión general aportada por el clásico estudio de Jean Gombert (1990) quien, con un enfoque psicológico, asume que la conciencia metalingüística se vincula con el control consciente que cada individuo ejerce sobre la lengua y el modo en que hace uso de ella. En tal sentido, el desarrollo de la capacidad metalingüística depende del desarrollo del lenguaje<sup>5</sup> y, en consecuencia, incide en los procesos de lectura y escritura. El segundo aspecto es importante porque constituye un soporte teórico para la gestión didáctica de los saberes gramaticales, en particular, y lingüísticos, en general. En este sentido, Anna Camps y equipo (2005) señalan que el aprendizaje de la escritura en lengua materna y de una segunda lengua son prácticas en las que la actividad metalingüística se ejerce con mayor énfasis. En relación con la enseñanza de la escritura, que es nuestra competencia específica y el centro de interés en este trabajo, el lenguaje se presenta con una doble función: objeto de control y, a la vez, instrumento de elaboración del pensamiento.<sup>6</sup>

También, en el campo de la investigación didáctica, se han analizado los modos en que los docentes intervienen las escrituras de los estudiantes. En este sentido, Stella Tapia ha conceptualizado la mediación docente como “una acción verbal para interactuar con los alumnos en su proceso de aprendizaje”. Considera como unidades de análisis: “los comentarios, las marcas verbales, las marcas

<sup>5</sup> Sobre la dependencia entre actividad metalingüística y desarrollo del lenguaje existe controversia en el campo de la psicología cognitiva. Cfr. Crespo, N., Benítez, R. y Pérez, L. (2010).

<sup>6</sup> Cfr. La tesis doctoral de Xavier Fontich Vicens respecto del estatuto teórico didáctico de la caracterización de la actividad metalingüística, en contexto áulico.

gráficas o la combinación de todos ellos que los docentes realizan en los trabajos de sus alumnos y que tienen por finalidad realizar un control sobre la actividad de lenguaje ya realizada”. Y califica estas unidades de análisis como textos dialógicos ya que involucran la corrección del docente y el producto elaborado por los/as estudiantes que, a su vez, ha sido guiado por una consigna (Tapia 2012: 58). La autora particulariza formas de intervención que denomina “subcódigos de corrección”: “enunciados, marcas y enmiendas” (Tapia 2016: 76-80). Tal clasificación resulta de utilidad para caracterizar cómo intervienen los docentes en los productos escritos de los/as estudiantes.

## METODOLOGÍA Y UNIVERSO DE ANÁLISIS

Con respecto a la metodología empleada, esta investigación se ajusta a los lineamientos de un enfoque mixto dado que los resultados se presentan de forma estadística y descriptiva. Los datos estadísticos se obtuvieron a partir de la implementación de una encuesta individual, cuyo propósito fue recolectar información con el fin de conformar un banco de opiniones, conceptualizaciones, valores - entre otros- que tienen los encuestados -estudiantes del nivel secundario- sobre un tema en particular. Por otra parte, a partir de la metodología de la Lingüística de Corpus,<sup>7</sup> compilamos un conjunto de producciones escritas en aulas del nivel secundario, correspondientes a la modalidad Jóvenes y Adultos. Se conformó un dossier de textos que han alcanzado un determinado umbral de realización definitiva, que han sido revisados por los docentes. La reunión de los ejemplares se efectuó según las regularidades que mostraban.

La encuesta fue realizada durante el período de finalización del ciclo lectivo escolar, entre los meses de noviembre y diciembre del año 2017, en tres colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Argentina): dos instituciones de gestión pública y una de gestión privada. Fueron encuestados sesenta y seis estudiantes que asistían al sexto año del Ciclo Orientado; el grupo estaba conformado por jóvenes cuyas edades oscilaban entre 17 y 19 años (Tabla 1)<sup>8</sup>.

**Tabla 1 - Informantes**

<sup>7</sup> A efectos de definir y caracterizar la metodología de la Lingüística de Corpus, Cfr. Parodi, Giovanni (2008).

<sup>8</sup> Tal como se observa en la Tabla 1, los informantes fueron identificados con una letra y un número correlativo. En el contexto de la investigación, los informantes de sexto año fueron identificados con la letra A mayúscula, los de quinto año, con la letra B y los de cuarto año, con la letra C.



COLEGIO	CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCION	ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	CURSO ENCUESTADO	NÚMERO DE ENCUESTADOS _ IDENTIFICACIÓN DE INFORMANTES
COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA	Colegio diurno, modalidad secundaria común, gestión pública, jurisdicción nacional, dirigida a estudiantes de entre 12 y 18 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comunicación</i></li> <li>• <i>Ciencias Naturales</i></li> <li>• <i>Ciencias Sociales y Humanidades</i></li> </ul>	Sexto año del Ciclo Orientado	22 estudiantes [Informantes A1-A22]
COLEGIO CIUDAD DE SANTA ROSA	Colegio diurno, modalidad secundaria común, gestión pública, jurisdicción provincial, dirigida a estudiantes de entre 12 y 18 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comunicación</i></li> <li>• <i>Ciencias Naturales</i></li> </ul>		20 estudiantes [Informantes A23-A42]
COLEGIO SANTO TOMÁS	Colegio diurno, modalidad secundaria común, gestión privada, jurisdicción provincial, dirigida a estudiantes de entre 12 y 18 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ciencias Sociales</i></li> </ul>		24 estudiantes [Informantes A42-A66]

Para el diseño del cuestionario se confeccionaron tres preguntas semidirigidas: la primera contempla la modalidad con opciones de respuesta múltiple y un espacio para el agregado de comentarios; en la segunda, se ponen en consideración los vínculos entre determinados conocimientos de la lengua y la escritura, al tiempo que se requiere la formulación de explicaciones; y en la tercera, se apela a la autoevaluación de saberes (Tabla 2):

Tabla 2 - Cuestionario

<b>Pregunta 1:</b>	<p>¿Qué experiencias de escritura tiene o ha tenido en la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Respuestas a consignas</li> <li><input type="radio"/> Relatos</li> <li><input type="radio"/> Resúmenes</li> <li><input type="radio"/> Explicaciones</li> <li><input type="radio"/> Notas/noticias</li> <li><input type="radio"/> Otros (en este caso especificar)</li> </ul> <p>Observaciones / agregados / especificaciones:</p>
<b>Pregunta 2:</b>	<p>¿Considera que hay alguna relación entre los conocimientos sobre la lengua: sujeto y predicado, clases de palabras, tiempos verbales, puntuación, entre otros y la escritura, por ejemplo, las respuestas a consignas, resúmenes, notas periodísticas, informes, relatos, etc.?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Ninguna relación</li> <li><input type="radio"/> Alguna relación (indicar cuáles)</li> <li><input type="radio"/> Mucha relación (explicar por qué)</li> </ul>
<b>Pregunta 3:</b>	<p>¿Durante su escolaridad primaria y secundaria, qué conocimientos sobre la lengua en general, es decir, gramaticales, textuales, discursivos considera que ha adquirido? Anotar los que recuerde.</p>

Con respecto a la formulación de las preguntas, las del tipo «semidirigidas» orientan las respuestas de los encuestados y plasman la visión del encuestador. En nuestro caso particular, se tomó la decisión de formular preguntas cerradas (aquellas en las que los encuestados admiten o no reconocer las respuestas que se ofrecen) e incluir dentro de las opciones múltiples aquellos contenidos gramaticales que se presupone constituyen saberes básicos y necesarios para las prácticas de escritura.

Conforme a las respuestas recogidas, se elaboró una matriz de datos, a partir de la cual se establecieron categorías que permitieron analizar las muestras obtenidas. La construcción de esta matriz permite identificar regularidades en las respuestas. Una vez procesada la información, se procedió a la cuantificación de datos, establecimiento de referencias porcentuales y detección de tendencias predominantes para, finalmente, proceder a la descripción y reflexión del material obtenido. Cabe aclarar que, en esta oportunidad, no se tuvieron en cuenta las variables de comparación edad y grado de escolaridad ya que solo se trabajó con un mismo grupo etario.

En cuanto al segundo tipo de muestras, conformamos un dossier de producciones escritas generadas en uno de los cursos de 1° año del Ciclo Orientado (3° año de la modalidad) de una escuela nocturna para Jóvenes y Adultos denominada José Aquiles Regazzoli, de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Las particularidades de la matrícula del colegio, estudiantes mayores de 18 años, con intereses centrados en la búsqueda de empleo, en una ciudad eminentemente administrativa y de servicios hacen que, en algunos de los programas de la asignatura Lengua y Literatura, se privilegien formatos textuales relativos a esas necesidades. Así, los protocolos sobre los cuales centramos el análisis son cartas formales de solicitud de empleo. Estas producciones corresponden al trabajo áulico efectuado durante el tercer trimestre del ciclo escolar 2017 (desde mediados de septiembre hasta mediados de diciembre).

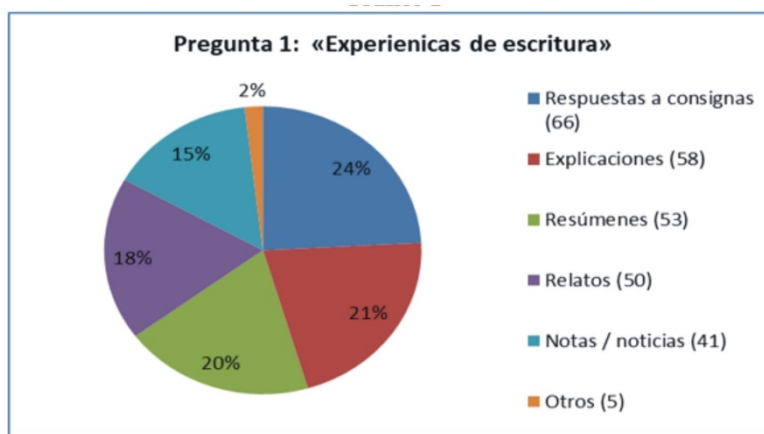


## RESULTADOS. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

### Encuestas a estudiantes

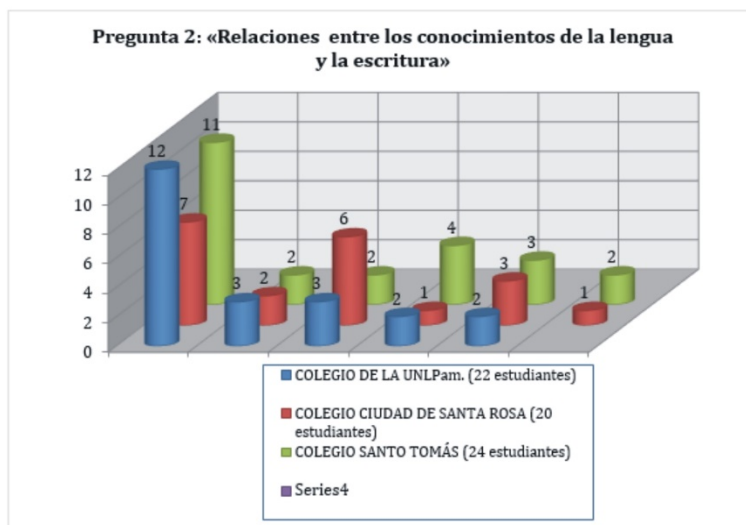
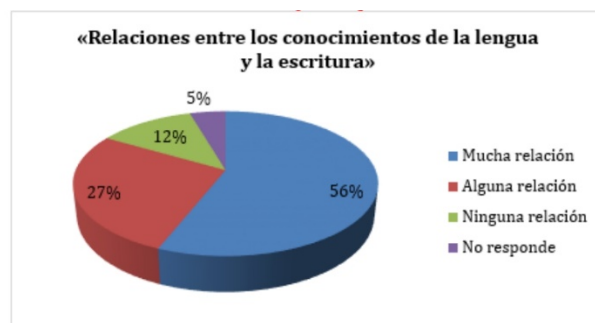
En lo que respecta a la Pregunta 1, considerando la elección de opciones que realizan los 66 estudiantes encuestados, se obtuvo un total de 273 respuestas. Los porcentajes indican la incidencia de cada una de las respuestas en función de las opciones presentadas:

Gráfico 1



En efecto, puede interpretarse que hay consenso grupal en reconocer que todos han tenido experiencia de escritura de formatos diversos. Las de mayor incidencia son las “respuestas a consignas”, actividad que atraviesa todo el ámbito escolar, desde la escuela primaria hasta el secundario. Un alto número de estudiantes reconoce haber realizado como práctica frecuente producción de “explicaciones”, “resúmenes”, “relatos” e incluso “notas y noticias”. Sin embargo, aparecen comentarios como el que proporciona el Inf. A8 quien observa que, a partir de su experiencia, ha elaborado “Muy pocos relatos” y el del Inf. A31 que admite que “Casi siempre son respuestas a consignas. Muy pocas veces son relatos, notas, etc.” Sin llegar a expresar una queja, podría interpretarse esto último como un reclamo por parte de los estudiantes acerca de que las instancias de escritura privilegian las respuestas a consignas y no a la elaboración de otras tipologías. Estos comentarios permitirían conjeturar que, si bien se proclama el enfoque comunicativo, en cuyo planteo didáctico se promueve el uso del lenguaje y, en particular, la práctica de la escritura, no se planifican, de manera sostenida y secuenciada instancias de producción escrita, con las regulaciones propias de cada formato textual.

Con respecto a la Pregunta 2, salvo algunos casos puntuales, la totalidad de los estudiantes consideró que hay relaciones entre los conocimientos de la lengua y experiencias de escritura. Pueden considerarse que estas respuestas son intuitivas ya que no se presentan de manera manifiesta los vínculos entre desarrollo de contenidos gramaticales y práctica de la escritura. Los gráficos siguientes ilustran las respuestas seleccionadas a partir del colegio al que asiste el estudiante, si justificó su respuesta (Gráfico 2) y los porcentajes totales (Gráfico 3).

**Gráfico 2: Porcentaje de respuestas dadas por colegio****Gráfico 3: Porcentaje de respuestas totales**

De la lectura de los gráficos 2 y 3, se infiere que el 83% de los estudiantes encuestados considera que existen relaciones entre los conocimientos sobre la lengua, un 12% no encuentra vínculos y un 5 % opta por no responder la pregunta.

En la comparación expresada en el gráfico 2, observamos una diferencia entre el Colegio de la Universidad y el Santo Tomás por un lado y el Colegio Ciudad de Santa Rosa por el otro. La mayor cantidad de estudiantes que reconocen las relaciones entre los conocimientos de la lengua y la escritura pertenecen a los dos primeros colegios que tienen características particulares: ambos mantienen una estabilidad laboral docente a lo largo del tiempo y la selección del personal se realiza con estricto cumplimiento de la titulación específica; en el caso del colegio de la Universidad, la designación de docentes se cumple a través de concursos públicos de oposición y antecedentes conforme al sistema universitario. Cabe preguntarse si el desarrollo de los contenidos disciplinares ha sido más sistemático en unos colegios más que en otros y, en relación con ello, si la configuración del metalenguaje y su incidencia en los procesos de lectura y escritura no solo se vinculan con el desarrollo evolutivo del lenguaje, sino su internalización se realiza a través de la enseñanza sistemática.

Quienes marcan la opción «Ninguna relación» (Inf. A13, A17, A23, A24, A25 y A59) y quienes no responden (Inf. 41, A44 y A48) admiten, sin embargo, en sus respuestas a la Pregunta 3, haber aprendido “contenidos de lengua y literatura” durante su trayectoria escolar y así lo señalan:



A13	Subjetivemas, figuras literarias, argumentativa, explicativa
A17	Poemas, clases de palabras / sílabas / estrofas. Características del autor. Marcas del autor. Cuento policial. Narración, ficción. Tipos de versos. Notas periodísticas.
A23	Lectura de libro, redacción, tipo de sujetos y tiempos verbales, etc.
A24	Aprendí a leer a escribir sin errores, etc.
A25	Aprendí a escribir y a leer.
A59	Aprendí a escribir con coherencia, mejoré la ortografía

A41	He adquirido sustantivos, adjetivos, verbos, sinónimos. Oraciones interrogativas, oraciones unimembres, oraciones compuestas.
A48	Análisis de oraciones Comprensión y escritura de textos Ortografía

Esta aparente contradicción no sería tanto si se piensa que, en la enseñanza, el metalenguaje específico no aparece ligado a problemas de escritura concretos, es decir, se manifiesta la falta de articulación entre los saberes gramaticales y lingüísticos y las prácticas de escritura. Por otra parte, si bien admitimos que la incorporación y la asimilación del lenguaje disciplinar especializado resultan de procesos cognitivos complejos, aun así, algunas etiquetas provenientes de las ciencias del lenguaje se presentan como categorías de dominio débil e inestable entre estudiantes del último año del nivel secundario. Así se evidencia en el comentario del Inf. A44: “No sé a qué hace referencia gramatical, textual y discursivo”. Las razones probables de estos desajustes se vincularían con un escaso y poco riguroso trabajo de sistematización de los contenidos disciplinares específicos y necesarios para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura más sofisticadas. No proponemos un abordaje de las categorías gramaticales y lingüísticas con un fin memorístico, sino por el contrario, atender al hecho de que “los conceptos gramaticales [por ejemplo] sean construidos por el estudiante en el marco de situaciones de producción y comprensión de textos y a partir de la interacción grupal” (Ochoa Sierra 2008: 17).

Las justificaciones brindadas en la Pregunta 2, sumadas al listado de conocimientos lingüísticos, que se reconocen como «aprendidos» durante la escolaridad primaria y secundaria (en la Pregunta 3) nos ofrecen informaciones acerca de las valoraciones sobre la importancia de estudiar contenidos de lengua y sobre las representaciones sociales respecto de la escritura.

Las respuestas fueron agrupadas en los siguientes ejes:

**a. Los conocimientos de la lengua son esenciales / importantes para escribir “pertinentemente en determinadas situaciones” (Inf. A3)**

Los/as estudiantes destacan el hecho de que “la mala redacción” de una noticia, un texto expositivo o un resumen implica la pérdida de credibilidad por parte de los lectores. La “mala redacción” se entiende como la falta de coherencia, no ser claro y fundamentalmente, no tener errores de ortografía (Inf. A3, A6, A7, A11).

En relación con este aspecto, el Inf. A9 considera no solo que es necesario aprender conocimientos de la lengua sino también, que es importante “saber cómo utilizar algunos recursos literarios para llegar a lograr un mayor efecto en el lector. Por lo que es necesario tener estudio mínimo sobre la lengua y la literatura”. Consideramos que el estudiante ha intuido el valor de los conocimientos lingüísticos tanto para la escritura como para la lectura literaria.

**b. Los conocimientos de la lengua son esenciales para comprender / entender el sistema y resultan instrumentales para la escritura**

Otro grupo de estudiantes destaca que el hecho de armar bien las oraciones, conjugar bien los verbos y saber usarlos de manera adecuada, puntuar correctamente las oraciones resulta beneficioso

porque “son herramientas para mejorar la escritura y comprensión” (Inf. A31). Y a su vez, el mismo informante sostiene: “A mi parecer hay mucha relación sobre los conocimientos de la lengua y la escritura porque si no sabes armar una oración o usar bien los tiempos verbales no vas a poder redactar bien una respuesta, un informe y demás”.

En efecto, esta valoración que proporcionan los estudiantes -al menos en estos grupos encuestados- nos remite a la idea de que no solo circunscriben los saberes gramaticales al nivel de la normativa, sino que intuyen que conocer el sistema, les permitirá comprenderlo y usarlo eficiente y eficazmente. Las opiniones “[los conocimientos de la lengua] me sirve(n) para poder escribir bien, poder expresarme de manera adecuada, a su vez porque me va a ser útil en el futuro” (Inf. A22) y “Además de poder relacionar con conceptos en la materia, se puede aplicar en todas” (Inf. A61) ponen en evidencia que estos aprendices reconocen los saberes del espacio curricular Lengua como instrumentales en relación a otras asignaturas u otros dominios. Sin embargo, las respuestas como textos demuestran serias falencias en el orden sintáctico y en la progresión de la información. Asimismo, es notable la estructuración proveniente del discurso oral en la producción de estos enunciados.

### Corpus de producciones escritas: las intervenciones de docentes

Como señalamos en la sección metodología, el corpus de textos sobre los cuales centramos el análisis son cartas formales de solicitud de empleo. La primera consideración sobre esos borradores consiste en advertir que evidencian un uso oral de la lengua, similar a las manifestaciones escritas expresadas en las respuestas a las encuestas analizadas en el párrafo anterior. Ello implica que esos sujetos aprendientes que cursan un nivel secundario operan con una lengua procedente del habla, espontánea e intuitiva. La lengua escrita resulta extraña y otra. También, se observa que los docentes no incorporan ni enunciados, ni enmiendas, sino solo marcas que se reducen a los aspectos vinculados con la silueta del texto, con el uso de mayúsculas al inicio de párrafo, a la ortografía y al uso de sangrías, es decir, la intervención docente en la escritura de los borradores se limita a aspectos cosméticos o de apariencia, sin atención al orden sintáctico, a la puntuación, a la adecuación léxica, al orden de la información o a la claridad de la prosa. La detección y tipificación de las anomalías, en los ejemplares analizados conformaron, en sí mismas, una puesta en escena para la visualización de los contenidos lingüísticos obturados o escamoteados en el aula, es decir, del escaso o nulo desarrollo de los aspectos gramaticales. En el siguiente ejemplo (Protocolo 1), las marcas de revisión no atienden a ninguno de los problemas de construcción de las oraciones.

## Protocolo 1

Ejercicio 1

Santa Rosa (L.P)  
25 de octubre 2015

Sr: Albento Guiroga  
gerente general  
Supermercado "Amanecer"

De mi mayor consideración:

En respuesta a su anuncio en el diario "El diario", el día 25 de octubre de 2015. Me dirijo a Ud con el fin de remitirle mi CV aspirando a la vacante de Personal para convivencia y atención al Público.

Cumpliendo con los requisitos exigidos siendo además una persona responsable y puntual, características que resultan de gran utilidad en el cargo para el que me postulo.

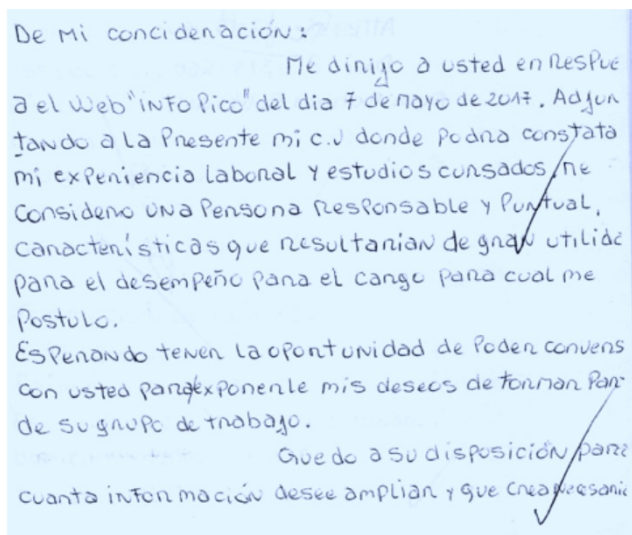
Espero cumplir con vuestras expectativas y tener la oportunidad de conversar con vos en una entrevista para exponerles mis conocimientos

El primer enunciado que cierra con un punto y el segundo párrafo carecen de verbo principal; además, todo el fragmento es pródigo en el uso de gerundios. Por eso, entre los errores tipificados y que ocupan una centralidad en la escena didáctica se encuentran la estructura de la oración y el gerundio. A partir de este rasgo, muy común en los textos seleccionados, recomendamos la elaboración de material didáctico para la sistematización de los contenidos involucrados: el orden de la oración y la caracterización sintáctica y semántica del gerundio. A ello, se propone agregar ejercicios de reformulación de estructuras sintácticas, dirigidos a reemplazar las formas no personales por formas verbales conjugadas.

Por otra parte, en la subordinada relativa "que resultarían de gran utilidad", el sujeto de la enunciación realiza una valoración no conveniente al caracterizar los rasgos propios como si fuese el destinatario, es decir, ocupa un lugar enunciativo que no le corresponde. Ese aspecto, relativo al campo de los contenidos discursivos, se vincula con la construcción del yo enunciativo y de la imagen que se desea mostrar de sí mismo y, en consecuencia, con la dimensión argumentativa de la carta formal de solicitud de empleo. Reflexionar respecto del uso de determinadas formas gramaticales implica, además de cumplir con las convenciones o la normativa -lo cual es importante-, también generar sentidos, en este caso, sobre sí mismo/a para lograr un objetivo vital como es el de obtener un empleo.

Consideremos este otro caso en el cual aparecen solamente dos marcas. Todo haría suponer que se trata de un control de tareas o tal vez, señalar que se cumplió el objetivo.

## Protocolo 2



De Mi consideración:

Me dirijo a usted en Respu  
a el Web "Info Pico" del día 7 de mayo de 2017. Adjun  
tando a La Presente mi c.v donde podna constata  
mi experiencia laboral y estudios cursados. Me  
Considero una Persona Responsable y Puntual,  
características que resultarían de gran utilidad  
para el desempeño para el cargo para cual me  
Postulo.

Esperando tener la oportunidad de poder conversar  
con usted para exponerle mis deseos de formar par  
de su grupo de trabajo.

Quedo a su disposición para  
cuanta información desee ampliar y que crea neces

No puede negarse la idea de que el emisor produjo enunciados comunicables y que, además, ha internalizado la estructura de una carta formal pues utiliza las fórmulas de apertura y cierre apropiadas y construye tres párrafos para desarrollar la información. El nivel de informatividad es adecuado y se manifiesta coherencia en la progresión temática.

Con respecto a los contenidos discursivos, el enunciador logra construir una imagen de sí mismo a partir de la caracterización de su perfil. Ahora bien, lo que no se logra satisfacer, en este texto, es el cumplimiento de las reglas gramaticales porque, entre otras cuestiones, no se flexiona el verbo principal, directamente se lo utiliza en su forma de gerundio. Esto se evidencia en la segunda y última oración del texto. Habría sido enriquecedor que la docente hubiera trabajado con esta/e estudiante la sistematización de los usos del gerundio; el emisor, habida cuenta de que puede escribir textos comunicables, habría comprendido perfectamente cómo reformular dichas oraciones en pos de construir una sintaxis aceptable y gramatical.

## COMENTARIOS FINALES

Con respecto a las encuestas a estudiantes del Ciclo Orientado, la lectura indica que ellos/as admiten la necesidad de conocer la lengua para producir textos, pero cuando activan sus recuerdos acerca de los saberes lingüísticos aprendidos, refieren en sus respuestas que aprender lengua significa aprender cuestiones vinculadas con la normativa (ortografía, puntuación, etc.). Se puede inferir que la representación acerca de los contenidos disciplinares estarían ligados al «buen decir» o a «lo correcto». No se percibe que el saber sobre la lengua facilita la forma de organizar el contenido informativo de un texto.

Así, aun en el tramo final del secundario, los aprendices no solo no han logrado afianzar los saberes gramaticales en los esquemas cognitivos relacionados con los conocimientos sobre el sistema de la lengua, sino que desconocen el valor epistémico de la escritura. En definitiva, los resultados de las encuestas plantean que «el saber expresarse» no se construye en el aula del secundario. Los estudiantes intuyen no solo la utilidad de los saberes gramaticales sino, también, el valor del metalenguaje -aunque solo configuren una representación ligada a la normativa- y su reclamo está dirigido a una realidad de las aulas: la tarea en clase consiste en su mayor parte en la producción de respuestas a consignas. Como



experiencias de escritura, se trata de actividades mecánicas y tal vez con mínimas posibilidades de revisión de lo escrito y mucho menos, de garantizar un espacio para la reflexión metalingüística.

En cuanto a la intervención docente en la producción escrita de los estudiantes, comprobamos, a partir del análisis del corpus, que esta resulta también intuitiva y “cosmética”. Ello tiene su correlato con las representaciones estudiantiles relevadas. Se evidencia también que tales producciones no habilitan instancias de sistematización de contenidos disciplinares para luego revisar los textos escritos en el aula como instancias de borradores, sino que se corrigen como productos finales.

En síntesis, estos resultados muestran la necesidad de desarrollar proyectos y propuestas pedagógicas para reinstalar los saberes lingüísticos en cercanía y articulados con las prácticas de lectura, escritura y, sobre todo, que permitan intervenir y transformar a largo plazo las representaciones que tanta incidencia tienen en las prácticas lecto-escriturales de los estudiantes.



## REFERENCIAS

1. Arnoux, Elvira y Roberto Bein (compiladores). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.
2. Bocca, Ana María & Nélida Beatriz Vasconcelo. "Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica." *Enunciación* 13.1 (2008): 20-27.
3. Bronckart, Jean Paul. *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 1995.
4. Camps, Anna, Guasch, Oriol, Milian, Marta, & Ribas, Teresa. *Bases per al'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó, 2005.
5. Carlino, Paula. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008, pp. 155-190.
6. Castorina, José Antonio. Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação* 44, (2017), pp. 01-13. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
7. Castorina, José Antonio, Ana Ruth Barreiro Posso, and Alicia Barreiro. "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: Una relación problemática." *Boletín de Psicología* 86 (2006), pp. 7-26.
8. Castorina, José Antonio, Alicia Barreiro, and Ana Gracia Toscano. "Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales." *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (2005), pp. 205-238.
9. Crespo, Nina, Benítez, Ricardo y Pérez, Lorena. "Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas". *Revista signos*, 43(73), 2010, pp. 179-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000200001>
10. Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter, 2010.
11. Fontich Vicens, Xavier. *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona, 2010. [http://gent.uab.cat/xavierfontich/sites/gent.uab.cat.xavierfontich/files/Fontich\\_2012\\_Gramatica\\_fin\\_al.pdf](http://gent.uab.cat/xavierfontich/sites/gent.uab.cat.xavierfontich/files/Fontich_2012_Gramatica_fin_al.pdf)
12. Gaiser, María Cecilia. *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical*. Santa Rosa: EdUNLPam, 2017.
13. Gombert, Jean Emile. *El desarrollo metalingüístico*. Paris: PUF, 1990.
14. Grupo Didactext. "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 27, 2015, pp. 219-254.
15. Jodelet, Denise. "La representación social. Fenómenos, concepto y teoría". Serge Moscovici. *Psicología Social, II* (Cap. 13). Barcelona: Paidós, 1984.
16. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Materiales curriculares. "Lengua y Literatura". Educación Secundaria. Ciclo Básico, 2009.
17. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Materiales curriculares. "Lengua y Literatura". Educación Secundaria. Ciclo Orientado, 2013.
18. Mora, Martín. "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici." *Athenea digital* 2 (2002).

19. *Núcleos de Aprendizaje prioritarios. Lengua* Tercer Ciclo EGB, Nivel Medio, Buenos Aires: CFC, 2006.
20. *Núcleos de Aprendizaje prioritarios. Lengua y Literatura*. Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12.
21. Moro, Diana y Nora Forte. "La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico". *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo III: Lectura y Escritura. Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano, Daniela Lauría, María Cecilia Pereira (Coords.). Buenos Aires: Editorial Facultad de Filosofía y Letras, 2018, pp. 193-199.
22. Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
23. Ochoa Sierra, Ligia. "La gramática y su relación con la lectura y la escritura." *Educación y ciudad* 15 (2008), pp. 9-20.
24. Ortiz Casallas, Elsa María. "Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media." *Núcleo* 21.26 (2009), pp. 127-150.
25. Parodi, Giovanni. "Lingüística de Corpus: una introducción al ámbito". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46. 1, (1º Semestre, 2008), pp. 93-119.
26. Savio, Karina. "La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios." *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 15.2 (2015).
27. Tapia, Stella Maris. "Correcciones en lengua: modos de intervención docente en los textos escritos por los alumnos". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 9(3), Aug-Sept 2016, pp. 69-84.
28. Tapia, Stella Maris. "La sintaxis como objeto de enseñanza: las correcciones de morfosintaxis que los docentes realizan en las actividades de escritura de los alumnos", en Guevara, María Rita y Katerinne Giselle Leyton (Eds.). *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, 2013, pp. 55-65. <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3824>